

**Os diários de leitura e a expressão da subjetividade do aluno-leitor:  
uma experiência no ensino remoto**  
**The reading journals and the expression of subjectivity from the student-reader:  
an experience in remote education**

Mariana Carvalho Costa e SILVA\*  
João Carlos BIELLA\*\*

**RESUMO:** Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, e surgiu da necessidade da proposição de novas metodologias de ensino que contribuíssem para a formação do jovem leitor e que lhes oportunizassem, por meio da dimensão subjetiva da leitura, um encontro potencial e significativo com a literatura em sala de aula. Portanto, fizemos um levantamento bibliográfico que perpassou documentos oficiais, como a BNCC, bem como pesquisas acerca da dimensão subjetiva da leitura literária e da relevância dos diários de leitura para a expressão da subjetividade do aluno-leitor. Porém, fomos surpreendidos com a pandemia causada pelo Sars-CoV-2, que suspendeu as atividades presenciais nas escolas brasileiras. Por isso, a intervenção metodológica planejada para acontecer presencialmente foi reconfigurada para ser aplicada remotamente. Fizemos a opção por conduzir oficinas, cujos objetos de fruição estética foram contos ficcionais, que contemplaram a leitura do texto literário, a escuta, a conversa e a escrita de diários de leitura. Através desses registros escritos, pudemos observar como as experiências de leitura proporcionadas pelo diálogo com os textos lidos possibilitaram aos participantes uma compreensão melhor de si mesmos, do outro e do mundo que os cerca.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Subjetiva. Diários de Leitura. Formação do Leitor. Ensino de Literatura. Ensino Remoto.

**ABSTRACT:** This paper results of a research conducted in the Professional Post-Graduate Program in Letters from the Federal University of Uberlândia. It has arisen from the need to propose new teaching methodologies that would contribute to young readers training and allow potential and significant in-class experiences with literature through the subjective dimension of reading. Thus, we carried out a bibliographic study of official documents, such as BNCC (Brazilian Common National Curriculum Basis), as well as of research on literary reading subjective dimension and on the relevance of reading journals as an expression of the student-reader subjectivity. It should be highlighted that the planned in-person methodological intervention had to be redesigned due to the Sars-CoV-2 pandemic, given that face-to-face educational activities were suspended in Brazilian schools. Therefore, we conducted remote workshops focused on fictional stories as their aesthetic fruition objects. During the workshops, we covered literary texts reading, listening, dialogues, and the writing of reading journals. Through these written productions, we could observe how reading experiences provided by the dialogue with the texts read enabled the participants to have a better understanding of themselves, the others and the world around them.

**KEYWORDS:** Subjective Reading. Reading Journals. Reader Formation. Literature Education. Remote Education.

\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia; Professora das redes públicas municipal e estadual de Uberlândia-MG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7885>; e-mail: [mariana.silva@educacao.mg.gov.br](mailto:mariana.silva@educacao.mg.gov.br).

\*\* Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0991-0919>, e-mail: [biellaufu@gmail.com](mailto:biellaufu@gmail.com).

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o.

Vincent Jouve

## 1 Introdução

O presente artigo é fruto de um trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nosso objetivo aqui é apresentar um recorte da dissertação intitulada “O reconhecimento de si e do outro: uma experiência literária com a leitura subjetiva em sala de aula”.

Ao concebermos essa pesquisa, tínhamos o objetivo de repensar as práticas escolares vinculadas ao ensino de literatura na educação básica para, em seguida, apresentarmos novas possibilidades didáticas e metodológicas para essa disciplina que tem provocado tantos debates no Brasil e no mundo.

Temos presenciado nas salas de aula do nosso país, em grande parte das escolas públicas e privadas, aulas de literatura ainda muito atreladas aos aspectos formais e analíticos do texto literário, abordado, muitas vezes, por meio dos livros didáticos, na forma de recortes descontextualizados de obras literárias em função de exercícios de interpretação e de aspectos gramaticais. Outras vezes, há a predominância de uma abordagem histórica da literatura, restringida por períodos e valorizando apenas os autores e textos canônicos. E, nas vezes em que se prioriza um trabalho mais “literário”, em que a leitura da obra é proposta, opta-se por atividades com fichas, comentários, estudos dirigidos e roteiros prontos com perguntas elaboradas pelos outros e não pelo próprio leitor.

Esse cenário acaba abrindo pouco ou nenhum espaço para a expressão do sujeito leitor. No entanto, acreditamos que as reações individuais que aparecem na consciência dos nossos alunos leitores no decorrer da leitura, os modos originais que eles habitam os textos literários e os sentidos produzidos por essas experiências particulares devem ser valorizados. Ou seja, suas subjetividades devem não apenas ser consideradas, mas também motivadas pelo professor mediador.

Somos levados a concordar com Vincent Jouve (2013, p.53), em seu artigo “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, que a subjetividade é,

essencialmente, parte constitutiva de toda leitura e, por isso, não podemos ignorar ou negar seu investimento nos espaços escolares se pretendemos colaborar com a formação leitora dos nossos alunos e lhes proporcionar um encontro com a literatura em sala de aula que seja, de fato, potencial e significativo.

Até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas no Brasil, já reconhece a importância de um ensino no Campo artístico-literário que evidencie o caráter subjetivo da leitura. Segundo a BNCC,

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p.136-137).

Para Antonio Candido (1995, p.193), em seu famoso texto “O direito à literatura”, “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” e, como tal, acreditamos que deve estar presente nas escolas, por meio de práticas de leitura literária que valorizem e deixem emergir a subjetividade do aluno-leitor.

Para compreender o conceito de fruição literária, nos apoiamos em Ranke e Magalhães (2011-2, p.49), que a trazem como “[...] uma experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua completude. Como processo dinâmico, reeduca o homem vinculando-o não apenas à arte, mas também a si mesmo.”

Ainda, de acordo com as pesquisadoras,

Nossa concepção de fruição literária está relacionada à leitura literária que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações. O leitor, portanto, não é um mero decodificador, este está em constante conflito com o texto, conflito que pode ser entendido como um desejo de compreender, de concordar, de discordar. Conflito, enfim, no qual quem lê não somente capta o objeto da leitura, mas atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual. (RANKE; MAGALHÃES, 2011-2, p.48)

Assim, para abarcarmos essas problematizações, optamos por desenvolver uma pesquisa com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da rede pública do município de Uberlândia, Minas Gerais. Por meio de oficinas, cujos objetos de fruição estética foram contos ficcionais de diversos autores, pretendíamos proporcionar aos alunos momentos de contato com o texto literário em que fosse possível refletir, vivenciar, experimentar e contemplar as particularidades e a diversidade da condição humana, em consonância com o que prevê a BNCC:

[...] destaque-se a relevância desse campo [artístico-literário] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p.137).

Com essa proposta, esperávamos que, por meio da ficção, fosse possível acessar a subjetividade desses alunos e proporcionar o reconhecimento de si e do outro nos textos lidos, por meio de um exercício de identificação, alteridade e empatia, já que “[...] a literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente” (ANDRUETTO, 2012, p.75).

Nesse sentido, adotamos o diário de leitura, que se mostrou um instrumento propício para “[...] desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p.25). Isso é, por meio dos registros feitos pelos alunos-leitores nesses diários, foi possível vislumbrar a manifestação de suas subjetividades ao observar o diálogo que eles estabeleceram com as obras e as experiências proporcionadas por suas leituras.

A partir do que foi exposto, selecionamos textos que deslocaram esses estudantes do lugar habitual, ao oferecerem uma multiplicidade de olhares sobre o mundo e criarem um novo horizonte de expectativas, dos quais eles “[...] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, cujo conteúdo existencial deixe marcas.” (ROUXEL, 2013c, p.24). Os contos foram: “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga; “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho; e “Maria”, de Conceição Evaristo.

A opção por oficinas com esses contos se deu em função de serem narrativas ficcionais que representam histórias da vida cotidiana, que propiciam o encontro com várias faces do humano, ou seja, com uma pluralidade de modos de viver, de existir e de ser.

Segundo Andruetto (2012, p.54),

Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios.

Por meio das narrativas selecionadas, o sujeito-leitor tem a possibilidade de se deparar com sentimentos diversos, seja de verossimilhança ou estranhamento e, assim, dar sentido às suas vivências pessoais. Além disso, como bem afirmou Cortázar (1974, p.122-123), os contos reúnem em si características que os fazem ser “[...] uma verdadeira máquina literária de criar interesse”, por suas formas breves e intensas.

Para um leitor jovem, esses textos podem, ainda, prender a atenção daquele que se lança em suas leituras, absorvendo-o em seus universos ficcionais, encantando-o e envolvendo-o, ao possibilitar, através da linguagem literária, uma ampliação da sua visão de mundo pela experiência com outros momentos, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

No entanto, fomos surpreendidos pela pandemia causada pelo Sars-CoV-2 e, com ela, a decisão de suspensão das aulas presenciais. Com a impossibilidade de aplicação da intervenção metodológica nos padrões em que foi elaborada, presencialmente, tivemos que optar pela única maneira possível que tínhamos para realizá-la: remotamente, já que desejávamos avaliar a pertinência da metodologia para as aulas de literatura. Por isso, fizemos um levantamento das ferramentas necessárias e mais acessíveis ao nosso público e redefinimos as oficinas para serem realizadas em ambiente virtual.

Ao fazermos essa opção, acreditávamos que, mesmo não sendo o ideal e nem o planejado, a realização à distância dessa intervenção poderia proporcionar aos alunos uma nova forma de vínculo com a escola, com a professora-pesquisadora e com os colegas em um momento em que todos estavam (e ainda estão) tão carentes de afetividade e acolhimento.

Apoiamo-nos na antropóloga Michèle Petit (2013, p.72), que destaca o quanto a literatura pode ser reparadora em tempos difíceis, como o que estamos sujeitos em meio à pandemia do coronavírus. Segundo ela, em momentos de isolamento “[...] em que a pessoa se vê diante, mais do que nunca, de todos os seus limites, da fragilidade de sua condição de mortal e da solidão para enfrentar esse medo”, a leitura pode ajudar a “[...] suportar melhor a dor da separação”.

A autora traz, ainda, o quão fundamental pode ser a literatura para a reconstrução daqueles que se encontram confinados em períodos de crise. De acordo com Petit (2013, p.112),

A linguagem nos constitui. Quanto mais somos capazes de dar um nome ao que vivemos, às provas que enfrentamos, mais aptos estaremos para viver e tomar certa distância em relação ao que vivemos, e mais aptos estaremos para nos tornarmos sujeitos de nosso próprio destino. Podem nos quebrar, nos mandar embora, nos insultar com palavras e também com silêncios. Outras palavras, porém, nos dão lugar, nos acolhem, nos permitem voltar às fontes, nos devolvem o sentido de nossa vida. E encontramos nos livros algumas dessas palavras que nos restauram. Em particular em obras cujos autores tentaram transcrever o mais profundo da experiência humana, desempoeirando a língua. Ter acesso a elas não é um luxo: é um direito, um direito cultural, como o acesso ao saber. Porque talvez não haja sofrimento pior do que ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos.

Por isso, diante de um cenário em que fomos obrigados a nos privar do convívio social e a assistir diariamente o sofrimento causado por esta situação, ler ficção pode ser uma forma de “resistir às adversidades”, um respiro, “um suporte notável para despertar a interioridade” e se distanciar da realidade cotidiana, não como fuga, mas como “um salto para outro lugar, para outro mundo, aonde o sonho, o pensar, a lembrança, a imaginação de um futuro se tornam possíveis”. (PETIT, 2009, p.284).

Com base, então, no que foi delimitado, este artigo está organizado em cinco seções. A primeira compreende as considerações iniciais acima descritas. A segunda contém a revisão bibliográfica a respeito da dimensão subjetiva da leitura literária de acordo com Barthes (2004), Iser (1996-9), Petit (2008, 2013), Jouve (2002, 2013), Langlade (2013), Rouxel (2013a, 2013c, 2014) e Rouxel e Langlade (2013) e as pesquisas de Rouxel (2012a, 2012b, 2013c, 2014) e Souza (2020) sobre os diários de leitura como expressão da subjetividade do aluno-leitor.

Já na terceira parte está descrita a metodologia empregada, no caso a pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (1986), além do contexto, dos participantes, dos materiais e dos

métodos utilizados. Na quarta seção encontra-se a avaliação da experiência literária com a leitura subjetiva em sala de aula, incluindo os desafios e as possibilidades de uma aplicação remota no período de pandemia e a subjetividade revelada nos diários de leitura. E, como fechamento, na quinta parte, apresentamos as considerações finais acerca dessa pesquisa.

## 2 Pressupostos teóricos

### 2.1 A dimensão subjetiva da leitura literária

Roland Barthes (2004, p.26), em seu ensaio “Escrever a leitura”, indaga: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?*”.

Questionamentos que nos levam a pensar no impacto que a leitura literária pode ter no sujeito-leitor. Esse impacto é, justamente, o que almejamos para o nosso aluno durante seu processo de formação enquanto leitor e está diretamente relacionado com o encontro do texto com aquele que o lê, afinal essa leitura apaixonada e inquieta é “[...] um forte indicador de que o leitor está travando com o texto um diálogo efetivo ao voltar ao livro e dele se nutrir” (LAURIA, 2014, p.361).

Contudo, Barthes (2004, p.28) mostra-nos que as teorias da leitura que por muito tempo vigoraram e que se encontram até hoje presentes nas nossas salas de aula sempre estiveram muito mais preocupadas com o autor do que com o leitor, sempre procuraram “[...] estabelecer *o que o autor quis dizer*, e de modo algum o que o leitor *entende*.”. E esse pensamento parece comungar com o de Iser (1996, p.53), quando o autor afirma “[...] que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais”.

Nessa perspectiva, Iser (1996, p.50), aponta que a obra literária tem dois polos: o artístico e o estético. Sendo que “O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor.” Desse modo, é na efetivação da leitura que o efeito de experiência estética se dá e isso só é possível através da interação estabelecida entre o texto e o leitor, no qual o último, por sua vez, é diretamente afetado.

Ainda de acordo com Iser (1999, p.106-107), o processo de leitura possui algumas lacunas, espaços em branco que devem ser preenchidos por aquele que lê, o que irá ocasionar

uma comunicação entre autor, texto e leitor. O movimento para preencher esses vazios dá-se no fato de que “[...] o não-dito no texto (o que o autor ocultou) estimula o leitor, mas tal se dá porque o dito (o que o autor mostrou) permite essa estimulação. Portanto, o leitor se movimenta no texto, interfere nele, mas sua atividade é controlada pelo texto.” (CALDIN, 2012, p.3).

Ademais, Langlade (2013, p.35), aponta-nos que “[...] se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos do seu universo pessoal”, por isso ele produz “atividades de complemento”, baseadas nas suas vivências individuais, que vão desde a caracterização dos cenários e dos personagens até um arremate no próprio enredo do texto.

Para mais, segundo Petit (2008, p.29), o leitor não é uma página em branco onde o texto é impresso, ele não o consome passivamente, “[...] ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos”. Assim, ler se torna um ato original, uma vez que cada leitor modifica, cria e recria um novo texto a partir de outro já construído.

É, então, nesse momento que a subjetividade do sujeito-leitor entra em cena e que a experiência estética alcança seu ápice, pois, para ampliar as possibilidades dos textos, preencher seus hiatos e lhes inferir sentidos, ele, o leitor, evoca suas lembranças, suas vivências e seus juízos.

Comungando também com esse pensamento, Rouxel (2014, p.22-23) enfatiza o quanto a convergência da subjetividade do sujeito com a obra pode ser significativa para a formação do indivíduo enquanto leitor:

Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade. [...]

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção.

Por conseguinte, podemos dizer que o leitor altera a obra, mas também é alterado por aquilo que lê, visto que cada um de nós reage de uma maneira muito particular, singular e,

consequentemente, subjetiva à obra lida. Essa (re)construção do texto por aquele que o lê é chamada de “texto do leitor” (noção estabelecida por Pierre Bayard) e se concretiza na medida em que “[...] um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.” (CERTEAU, apud LANGLADE, 2013, p.31).

Assim, a obra literária permite ao leitor se conhecer, se encontrar, se entender, se definir e se descobrir. Por fim, essa “[...] atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética” (ISER, apud JOUVE, 2013, p.61), uma vez que permite compreender a sua própria identidade literária.

A ideia de identidade literária supracitada é descrita por Rouxel (2013a, p.69-70) como uma “[...] identidade revelada e construída pela literatura, mas também por ela descrita.”, ou seja, uma identidade concebida no confronto com o texto, onde o leitor se conhece e se descobre, “[...] uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo.”

Por sua vez, Jouve (2013) aponta que a dimensão subjetiva da leitura, apesar de perpassar o plano intelectual, está diretamente ligada à esfera afetiva, que remete às emoções e lembranças que o texto ficcional suscita, pelas quais ocorre a identificação do leitor com o texto.

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela [a leitura] é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura.” (JOUVE, 2013, p.61).

Considerando, então, que a afetividade influencia a capacidade de compreensão do que se lê, o livro vai se abrindo para uma pluralidade de significações e interpretações de acordo com as experiências e leituras feitas anteriormente. Consequentemente, “[...] o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele” (JOUVE, 2002, p.131).

A partir dessa percepção, a leitura oportuniza a descoberta da alteridade, uma vez que “[...] o ‘outro’ do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos” (JOUVE, 2002, p.132). Por isso, a subjetividade supõe também a alteridade, o encontro com o outro.

Para compreendermos esse movimento, apoiamo-nos, ainda, nos estudos de Zilberman (2012, p.44-45), que afirma:

Essa experiência de substituir a própria subjetividade por outra é única: o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido.

Em outras palavras, a partir da descoberta do outro, acabamos por, da mesma forma, descobrir-nos e isso viabiliza vermos a nós mesmos de outra maneira. Ao confrontarmos com o diferente no texto, temos, então, a possibilidade de colocarmo-nos no lugar do outro e de deixar emergir da experiência de leitura outras formas de entrever o mundo, modificando a nós e ao nosso entorno. Assim, “[...] o leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele” (ROUXEL, 2013c, p.28).

A respeito disso, Petit (2008, p.43) coloca que

Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

Isso significa que, ao ler, despertarmo-nos para o outro e o vivenciamos até que ele deixe de ser o outro e se torne parte de nós mesmos. Por isso, “[...] a descoberta de si e do outro em si próprio muitas vezes é acompanhada por uma abertura para o outro.” (PETIT, 2013, p.113). Essa empatia evocada por uma situação muitas vezes distante da realidade do leitor permite-lhe, ainda, ao se inserir nos acontecimentos ficcionais ali representados, um entendimento profundo do texto.

Além do mais, ao compreendermos que há diversas formas de se habitar o mundo e distintos modos de ler, de ver, de ser, de existir, de refletir e de atuar, conseguimos lidar melhor também com o desconhecido, com o diferente. Então, se quisermos pensar em um ensino de literatura que veja o texto literário como objeto estético, é necessário compreender que “[...] a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro,

graças a diversidade das recepções de uma mesma obra”. (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p.23).

## 2.2 Os diários de leitura e a expressão da subjetividade do aluno-leitor

Para a construção de um material que nos possibilitasse compreender a expressão da subjetividade do nosso aluno-leitor durante a aplicação da pesquisa, optamos por adotar os diários de leitura, sugeridos por Annie Rouxel. Segundo a autora,

Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal. (ROUXEL, 2014, p.26).

Logo, a partir dos diários de leituras torna-se possível observar como o texto literário se converte em uma experiência estética singular para aquele que o lê e como ele que lhe provoca prazer, desconforto, aprovação, repulsa, encantamento, aversão, interesse, desprezo, proximidade, distanciamento, reconhecimento e estranhamento. Ou seja, como o leitor se apropria da obra, tornando-a sua e criando, assim, o seu próprio texto, o “texto do leitor”.

Essa noção de “texto do leitor”, como dito anteriormente, parte do princípio de que a obra literária é reconfigurada pelo leitor ao ser lida, por isso ela é sempre incompleta e única, já que é no momento de realização da leitura que o leitor a completa, preenche suas lacunas e lhe imprime sentidos com elementos do seu universo pessoal. Nesse sentido, “[...] o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor”. (ROUXEL, 2012a, p.280).

Ademais, Rouxel (2012a, p.276) acrescenta que “[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”. Dessa forma, a sua identidade é revelada através do texto, ao despontar suas memórias, seus valores, suas ideologias, suas visões de mundo.

Por meio dos comentários feitos nos diários de leituras, constatamos o envolvimento intelectual e afetivo do aluno com o texto. Afetivo porque ocorre na esfera privada, na intimidade e revela seu modo de sentir; por outro lado, também pertence ao campo intelectual, porque não se limita às emoções, mas instaura igualmente uma competência reflexiva e interpretativa que revela seu modo de pensar. Por isso, “[...] como testemunha do diálogo entre leitor e texto, o diário favorece, assim, não só um acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, como também, a criação de uma relação pessoal e afetiva com a literatura”. (SOUZA, 2020, p.119).

Porém, Souza (2020, p.94) destaca que os diários de leitura ainda são pouco utilizados em sala de aula; e isso deve-se ao fato de que o investimento na leitura subjetiva dos alunos “[...] coloca em xeque alguns dos pilares da prática pedagógica corrente: a prevalência da palavra docente sobre a palavra do alunado, a desconsideração dos percursos singulares de cada leitor e a uniformização da interpretação”. Segundo a pesquisadora, nós, professores, receamos encarar a subjetividade dos nossos estudantes, porque ela nos tira a falsa ideia de controle e certeza que temos diante de uma prática formalista de ensino de literatura e nos deixa “[...] vulneráveis à descoberta de paixões, fragilidades e transgressões dos nossos alunos e alunas – e também de nós mesmos”. (SOUZA, 2020, p.97).

A partir dessas ponderações, evidencia-se que uma nova relação entre professor e aluno, baseada no diálogo, na escuta e no acolhimento torna-se necessária, pois os registros dos leitores devem ser aceitos em classe sem censuras e julgamentos para que eles se sintam confiantes, encorajados e estimulados a revelarem aquilo que mais os tocou e, assim, se descobrirem e descobrirem o outro no texto lido.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p.11) complementam que a desconfiança quanto ao uso dos diários como recurso pedagógico ocorre também em virtude do não conhecimento do gênero, da não valorização de textos que denotam a “escrita de si” e de uma concepção inverídica de que os registros seriam apenas uma escrita íntima “em que se depositariam ‘apenas’ as experiências e os sentimentos pessoais”. Estes itens elencados pelas pesquisadoras nos confirmam o quanto muitas das metodologias usadas nas aulas de literatura ignoram o sujeito-leitor e deixam de acolher o seu envolvimento pessoal com a obra lida.

As autoras definem o diário de leitura “como um texto quer vai sendo produzido por um leitor, normalmente em primeira pessoa, enquanto vai lendo outro texto, tendo como objetivo maior o estabelecimento de um diálogo, de uma ‘conversa’ com o autor do texto lido,

de forma reflexiva” (MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2007, p.109). Isso significa que os conteúdos ali presentes estão relacionados à experiência com o texto lido, que incluem os deslocamentos reflexivos que esse texto lhes provocou.

Assim, todas as pesquisadoras aqui citadas convergem seus pensamentos ao constatarem que o uso dos diários no espaço escolar pressupõe uma outra concepção de leitura literária, diferente do trabalho que abarca informações exteriores aos alunos-leitores para dar lugar a atividades que invistam na subjetividade deles.

Os diários de leitura configuram-se, assim, como um espaço privilegiado que pode contribuir significativamente para a formação leitora dos alunos envolvidos, uma vez que “descobrir, identificar e nomear as sensações e emoções experimentadas durante a leitura” para depois “captá-las, colocá-las em palavras para que não desapareçam”, podem conduzir esses alunos ao “terreno da experiência estética”. (ROUXEL, 2012b, p.22).

### **3 Metodologia**

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendemos analisar, interpretar e relatar os resultados obtidos e não os quantificar. A escolha se deve, ainda, pelo fato de que nesse tipo de abordagem, a realidade dos alunos e a vivência do professor em seu contexto de sala de aula são valorizadas, visto que o enfoque está nas experiências daqueles que participam da intervenção.

Para empreendermos tal intervenção, elegemos a pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (1986), que é caracterizada como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Assim, essa metodologia foi escolhida pelo fato de estar adequada às novas propostas de educação, uma vez que considera a reflexão, a interação e a cooperação entre os participantes no processo, além de sugerir, a partir de um conhecimento científico, uma ação interventiva e transformadora para os problemas diagnosticados.

### 3.1 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida com 25 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino, na faixa etária entre 13 e 15 anos, de uma escola pública estadual situada no município de Uberlândia, Minas Gerais (local de atuação de uma dos autores deste artigo).

Com o redirecionamento da proposta para o ambiente virtual, a intervenção metodológica ocorreu semanalmente, nas aulas síncronas de Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2020.

Após aprovação pelo Comitê de Ética da UFU (CAAE: 23000819.9.0000.5152), em uma das aulas online da professora-pesquisadora, foi feita a exposição da proposta aos alunos. Nesse dia, foram apresentados os objetivos da pesquisa, as estratégias que seriam utilizadas e os possíveis benefícios provenientes do trabalho. Eles foram orientados a decidirem com seus responsáveis sobre as suas participações e aqueles que aceitassem o convite assinariam na escola o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Delimitado os participantes, foram excluídos da investigação os alunos que não concordaram em participar e os que não foram autorizados por seus respectivos responsáveis.

### 3.2 Materiais e métodos

Para o desenvolvimento da nossa proposta didática em sala de aula virtual adotamos a prática de oficinas, uma vez que elas buscam “[...] apreender e desenvolver aspectos esquecidos no currículo, aspectos do humano que também são passíveis de ser estimulados, transmitidos, treinados, como tudo que tem a ver com a sensibilidade das pessoas”, como nos traz María Tereza Andruetto (2012, p.80-81).

Além disso, elas permitem

[...] explorar zonas e relações que facilitem o encontro com uma linguagem própria, com uma palavra própria, porque uma oficina desfaz a homogeneidade, e essa ruptura, esse desequilíbrio, provocam um modo diferente de vínculo consigo mesmo e com os outros, e com a palavra de um e a dos outros. Nesse sentido, podemos dizer que a oficina – como espaço de pesquisa vivencial que rompe o desenho tradicional e permite explorar as possibilidades da própria palavra e acessar as possibilidades que os outros têm de resolver um mesmo desafio – é libertadora, e o é particularmente no âmbito da educação sistemática, que inclinou a balança para a transmissão de informação e está tão subordinada *ao que deve ser*. (ANDRUETTO, 2012, p.80)

Assim, optamos pela realização de oficinas que contemplaram a leitura literária e a escrita, e que viabilizaram também o encontro com outras vozes presentes nos diálogos, nos debates, nas “conversas literárias” (BAJOUR, 2012), nas escutas e nos acolhimentos.

A respeito dessa estratégia, Cecilia Bajour (2012, p.27) afirma que

Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música da nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras de outros leitores. Como em um ensaio orquestrado, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes.

Por isso, selecionamos quatro contos literários que dialogam com a sensibilidade desses jovens leitores e cujas temáticas giram em torno da reflexão sobre as particularidades e a diversidade da condição humana, propiciando, assim, através da ficção, o reconhecimento de si e do outro nos textos lidos. Esperávamos que os alunos vivenciassem, por meio desses textos, a sensação de escaparem de si próprios, ao mesmo tempo que se abriam para a experiência do outro. (JOUVE, 2002, p.108).

Ao elegermos essas narrativas, partimos da premissa de que a escuta se inicia na seleção de textos e que é nesse momento que começa o acolhimento do professor (BAJOUR, 2012). Além do mais, “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre os textos propostos e outros.” (BAJOUR, 2012, p.60).

Na prática, os textos foram disponibilizados para os estudantes nas plataformas digitais utilizadas, em formato digitalizado e organizado pela professora-pesquisadora. A primeira ferramenta digital usada foi o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, que foi o principal canal de comunicação entre os pesquisadores e os participantes. Formamos um grupo com os alunos participantes para nos mantermos “próximos” a eles durante o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, utilizamos uma ferramenta online chamada *Padlet*, que viabilizou a criação de um mural virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídias (textos, imagens, áudios, vídeos, hiperlinks). Usamos também o

aplicativo para videochamadas *Google Meet* para realizar os encontros síncronos e o *Google Docs* para os diários de leitura.

Concomitante aos encontros virtuais, houve o estímulo ao preenchimento dos diários de leitura, uma vez que esses registros foram um importante instrumento para analisarmos a experiência vivenciada pelos alunos no ato da leitura. Ademais, com essa ação, o leitor consegue organizar melhor seus pensamentos e, conseqüentemente, possibilita que sua voz participe ativamente nas discussões propostas nas oficinas.

Sendo assim, diante do exposto e levando em conta os objetivos de nossa pesquisa, organizamos as oficinas em 7 aulas, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 – Descrição das oficinas<sup>1</sup>.

| <b>Oficinas</b>                             | <b>Descrição</b>   | <b>Nº de aulas</b> |
|---|--|--------------------|
| Apresentação e Diários de leitura           | - Apresentação da pesquisa.<br>- Orientação sobre diários de leitura e <i>Google Docs</i> .  | 01 aula            |
| Conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti  | - Leitura em voz alta pela professora do conto “A moça tecelã”.<br>- Apresentação do livro e da autora com exibição de entrevista.<br>- Leitura coletiva do conto “O conto de fadas da princesa moderna”, de Luís Fernando Veríssimo.<br>- Apresentação do autor.<br>- Roda de conversa sobre as obras.<br>- Exibição do clipe da música “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e do poema “Era uma vez uma mulher”, de Alice Ruiz. | 01 aula            |
| Conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga | - Leitura individual do conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga.<br>- Apresentação do livro e da autora com exibição de entrevista.  | 02 aulas           |

<sup>1</sup> Optamos por trazer nesse artigo apenas parte da proposta didática elaborada. Porém, a intervenção completa e a descrição de cada etapa poderá ser encontrada na dissertação “O reconhecimento de si e do outro: uma experiência literária com a leitura subjetiva em sala de aula”, de autoria de Mariana Carvalho Costa e Silva, sob orientação do Prof. Dr. João Carlos Biella.

|   |   |         |
|---|---|---------|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição da imagem “Meritocracia”.</li> <li>- Roda de conversa sobre o conto e a relação que a imagem estabelece com a história.</li> <li>- Exibição do clipe da música “Diferenças”, de Rael.</li> </ul>  |         |
| Conto “O menino que respirava borboleta”, de Jorge Miguel Marinho | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta pela professora de parte do conto “O menino que respirava borboleta”.</li> <li>- Questionamento sobre o desfecho da história.</li> <li>- Leitura pela professora do restante da narrativa.</li> <li>- Apresentação da obra e do autor com exibição de entrevista.</li> <li>- Roda de conversa sobre o conto.</li> <li>- Leitura coletiva do poema “Sobre os dois adolescentes que esta tarde atravessaram a rua de mãos dadas”, de Luís Filipe Parrado.</li> </ul> | 01 aula |
| Conto “Maria”, de Conceição Evaristo                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura em voz alta pela professora do conto “Maria”.</li> <li>- Apresentação do livro e da autora com exibição de entrevista.</li> <li>- Exibição do clipe da música “Maria, Maria”, de Fernando Brant e Milton Nascimento e de vídeo sobre a canção.</li> <li>- Roda de conversa sobre o conto e a música.</li> <li>- Exibição do clipe da música “A carne”, interpretada por Elza Soares.</li> </ul>  | 01 aula |
| Avaliação   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação oral do projeto pelos alunos participantes.</li> </ul>   | 01 aula |

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

#### 4 Resultados

Durante a realização dessa pesquisa lidamos com um dos momentos mais tristes que a humanidade vivenciou e ainda vivencia até hoje. Estamos enfrentando uma pandemia em um país que fez uma das piores gestões no mundo. Vimo-nos paralisados diante de um vírus que

afetou nossa maneira de viver e de existir, que mudou nossas relações de trabalho e que nos impediu de estarmos com familiares, amigos, colegas e alunos.

Esse contexto obrigou-nos a realizar essa pesquisa de forma remota e isso nos conferiu inúmeros desafios. A falta de interação foi um deles, principalmente no começo, quando os participantes ainda estavam se familiarizando com a plataforma *Google Meet*. Nesse ínterim, eles resistiram muito em abrir suas câmeras e microfones para que pudéssemos vê-los e ouvi-los. Por esse motivo, a comunicação aconteceu, especialmente, via *chat*.

À medida em que os alunos ganhavam confiança, alguns deles foram se mostrando mais confortáveis, já outros se esquivaram durante todo o período de aplicação da proposta. Consideramos totalmente compreensível essa atitude, visto que lidamos com jovens que no espaço escolar já resistem a se exporem publicamente; em um ambiente virtual, então, que trazia a realidade mais íntima de suas casas e famílias, era ainda mais desafiador para eles; o silêncio era um refúgio.

Por isso, lidamos com o silêncio por diversas vezes e buscamos respeitar “o direito de calar” (PENNAC, 1993, p.167) dos leitores participantes. Nesse mesmo pulso, concordamos com Bajour (2012, p.45) que “[...] as vozes, os gestos e também os silêncios dos leitores merecem ser escutados”, uma vez que consideramos todos esses comportamentos como reações subjetivas às leituras feitas.

É claro que a não adesão às manifestações verbais foi para nós, pesquisadores, um terreno árido, pois, ao contrário de um encontro presencial, no qual as expressões e hesitações nos dizem, muitas vezes, mais do que algumas falas, ali não conseguíamos observá-los. Logo, enfrentar os silêncios foi uma tarefa complexa que gerou muitas inseguranças, já que um dos nossos objetivos era fomentar uma conversa em que os alunos se expressassem oralmente e trouxessem suas vozes e experiências, promovendo o diálogo e a troca entre eles; contudo, em vários momentos, isso não aconteceu.

No começo, foi difícil distinguir se os silêncios eram devido à timidez, à resistência em se exporem, ao não envolvimento com a proposta, à um ambiente que não fosse acolhedor o suficiente ou até à uma dificuldade em exteriorizarem suas reações subjetivas. Porém, à medida em que os encontros iam se tornando mais frequentes, notamos que tinham aqueles que eram mais tímidos, e que, conseqüentemente, resistiam à exposição e à manifestação das subjetividades na frente do grupo e tinham também àqueles que não se envolveram com a proposta. Estes últimos foram abandonando o percurso ao longo do tempo por diversos

motivos: falta de acesso à aparelhos eletrônicos e internet, não adaptação ao formato remoto, sobrecarga de atividades e o fato de não se sentirem estimulados e motivados o suficiente para fazerem parte de uma proposta em que a participação era voluntária. Em razão disso, começamos com 25 participantes e terminamos com 15.

No entanto, o ambiente virtual, tratado com desconfiança no começo, proporcionou também momentos de acolhimentos, escutas, trocas, diálogos e silêncios que não seriam viáveis em outra circunstância. Foi possível presenciar a potência da literatura ao ver o espaço online se constituir como uma sala de aula e, na sequência, como uma comunidade interpretativa<sup>2</sup> começando a ser edificada.

Essa experiência conjunta de elaboração de significados e de construção de conhecimentos conferiu ainda mais sentido à atividade leitora. Ao partilharem as suas interpretações e reações singulares a partir da experiência de leitura/escuta, a forma de se relacionarem com o texto, com os colegas e com a professora se tornou ainda mais intensa.

Essas ocasiões acabaram também proporcionando um vínculo entre participantes e professora em que o acolhimento e a afetividade ganharam lugar. Consideramos, ainda, que a escolha dos contos foi um ponto positivo, visto que eles funcionaram como um ponto que nos conectou aos alunos e ainda serviram para convocar a sensibilidade estética deles.

O encontro com o primeiro texto, “A moça tecelã”, suscitou tantas reações nos alunos a ponto de terem o desejo de abrirem seus microfones e falarem, se posicionarem frente às temáticas trazidas, especialmente as meninas, que relataram terem identificado-se com a personagem do conto e sentirem-se representadas pela narrativa de uma moça que consegue se libertar de um relacionamento abusivo e retomar o domínio de sua própria vida. Ao mesmo tempo, o texto reverberou nos meninos, por lhes proporcionar o exercício da alteridade, ao se deslocarem para um lugar que normalmente não é o deles, com o intuito de compreender o outro; nesse caso, as mulheres, principais vítimas de violência doméstica.

Depois, com o conto “O bife e a pipoca”, os participantes expuseram como mergulharam na narrativa e sentiram como se estivessem vendo um filme, no qual cada cena era retratada. Comoveram-se com a história desses garotos, tanto com Rodrigo e sua sensibilidade, que conseguiu sair da “bolha” e compreender a situação do amigo, quanto com o esforço de Tuca para mudar sua realidade. Esse encontro proporcionou trocas muito

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Stanley Fish (1995) no texto *Is there a text in this class?* para se referir a um grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica.

significativas para todos que estavam presentes e reflexões profundas sobre a desigualdade no nosso país. Foi possível perceber como eles foram construindo o sentido do texto a partir de suas bagagens pessoais e das conversas estabelecidas.

Na narrativa “O menino que respirava borboleta”, os estudantes ficaram mais calados e introspectivos, mas, assim mesmo, os depoimentos pessoais mostraram-nos o quanto a autoaceitação e a aceitação do outro como diferente ainda é um problema para tantos em uma sociedade que tende a excluir tudo aquilo que está fora dos padrões. Mas, ao final, foi possível notar o quanto a história de Léo e Ana Cláudia acalmou e encheu os corações de todos de esperança. E o que ficou foi a sensação reconfortante de pensar na força do amor e da aceitação.

E por último, na história de “Maria”, foi possível perceber o quanto aquele relato tocou os alunos, principalmente na temática da violência e pela sensação de injustiça contra aquela mulher que lutava para sustentar os filhos. Todos compreenderam que se tratava de uma história de ficção, mas que se aproximava tanto do real, que Maria poderia ser a representação de muitas mulheres no Brasil. Refletiram, ainda, sobre o racismo tão presente na nossa sociedade e concluíram que se Maria fosse uma mulher branca, o fim da sua história poderia ser diferente. Os poucos participantes que falaram contaram que ficaram tão emocionados com o conto a ponto de chorarem.

Ao final, no último encontro destinado à avaliação, pedimos que os estudantes dessem seus depoimentos, falassem sobre como avaliavam a participação no projeto, as experiências vivenciadas, os momentos marcantes, as dificuldades encontradas e os textos mais significativos. Os 15 alunos presentes escreveram no *chat* ou abriram seus microfones e falaram. Agradeceram a experiência que vivenciaram, evidenciaram o fato de trazermos discussões que dizem respeito a eles e ouvirmos o que eles têm a dizer sem os menosprezar por serem jovens. Disseram o quão especial foram para eles esses momentos, que muitos esperavam ansiosamente o dia dos nossos encontros, que nunca tiveram a oportunidade de dialogar de igual para igual com outros professores, nem tinham parado para pensar o que a leitura de um texto literário pode nos provocar e para onde pode nos levar. Ficamos comovidos e emocionados com as manifestações deles ao percebermos como a literatura proporcionou uma nova forma de afeto em um momento tão delicado para todos. Finalizamos esse encontro preenchidos, alimentados e ainda mais convictos da força e do papel da literatura nos espaços escolares.

#### 4.1 A subjetividade revelada nos diários de leitura

Por meio dos registros nos diários de leitura pudemos acompanhar não só as reações subjetivas dos alunos à leitura dos textos, mas também a construção de sentidos proporcionada pelas conversas em torno das obras. Muitos estudantes que abstiveram de se manifestarem nos encontros devido à timidez e o receio de se exporem, utilizaram esse espaço para se expressarem e, assim, nos permitiram acessar seus mundos internos pelos seus escritos.

Porém, nos depoimentos dos participantes no último encontro foi possível perceber que a dificuldade mais relatada por eles durante a aplicação estava na escrita do diário. Isso nos mostra como a subjetividade, tão importante para esse leitor em formação, esteve distante das aulas de literatura: *“Não vou negar que no começo eu achei difícil, principalmente a escrita do diário...”*, *“... foi difícil me acostumar a escrever toda semana no diário de leitura.”*, *“... só tive dificuldades com o diário.”*, *“... a maior dificuldade foi botar o que eu tinha em mente no diário, mesmo que a gente saiba o que falar, é difícil colocar ali em palavras os sentimentos na hora de escrever, mas acabei me acostumando.”*, *“... os diários de leitura foram difíceis pra mim no começo, porque mesmo com tudo na cabeça, eu ficava pensando em um jeito legal de escrever, mas quando foram nos últimos eu percebi que não era bem isso, que eu tinha que escrever o que estava sentindo na hora com a leitura dos textos...”*,

Esses dois últimos relatos em especial serviram para comprovar que a dimensão subjetiva ainda é um terreno pouco explorado durante as práticas de leitura literária, mas igualmente nos revelam que quando encorajados a manifestarem suas impressões e emoções oriundas da leitura do texto, eles vão se apropriando desse objeto com o tempo e o estranhamento inicial é substituído por um hábito espontâneo e autêntico.

A respeito dessa percepção, concordamos com Rouxel (2014, p.21) que é preciso *“engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos”*. Quando propomos o uso dos diários como instrumento didático para observar de que forma os alunos reagem aos textos, tínhamos consciência de que isso não iria ser assimilado por eles instantaneamente, mas que faria parte de um processo que contribuiria para as suas formações leitoras e que começaria, mas não findaria ali. Tanto que, se levarmos em consideração os

primeiros registros realizados no início da pesquisa em comparação com os últimos, verificaremos que os comentários mais curtos e superficiais foram dando lugar a textos cada vez mais extensos e profundos, revelando um progressivo envolvimento com as leituras.

Esse estímulo à implicação dos sujeitos-leitores nas obras lidas trouxe “contribuições significativas não só no âmbito das competências leitoras, como também na adesão afetiva ao universo ficcional, fator determinante para a construção de uma identidade leitora” (SOUZA, 2020, p.100). Ao encontrar um ambiente propício para refletir sobre as leituras feitas, os alunos assumiram seus papéis de leitores reais e compreenderam que estavam diante de um texto diferenciado que precisa de suas habilidades leitoras, mas, principalmente, de suas implicações para preencher os significados que suscita.

Por isso, a cada encontro buscamos retomar a relevância desses escritos e acolhê-los sem censuras ou julgamentos para estimulá-los a se expressarem. Em razão disso, não fizemos nenhum tipo de correção e/ou sugestão nos seus textos, com o intuito de oferecer um lugar onde normas, regras e padrões não fossem parâmetros, para que entendessem que não existia certo ou errado, que não seriam avaliados por aquilo que escrevessem e para que, assim, tivessem liberdade e confiança para se revelarem.<sup>3</sup>

Para compreendermos o que foi trazido pelos alunos-leitores nos seus registros escritos, valemo-nos do artigo “Apropriação singular das obras e cultura literária”, no qual Annie Rouxel (2013b), a partir da observação de diários de leitura, elenca alguns dos diversos modos de apropriação do texto literário mais recorrentes nos documentos que analisou: a seleção de excertos ou de citações, “que cristaliza uma emoção, um pensamento no qual nos reconhecemos”; a cópia, “que desenha uma identidade literária fundada na empatia”; a paráfrase, reformulação ou resumo, “pelos quais o leitor tenta redizer o texto com suas próprias palavras”; e o comentário comum, subjetivo e espontâneo “que permite observar o modo de se relacionar com a obra” (ROUXEL, 2013b, p.173-175).

Ainda segundo a autora, esses comentários comuns podem se manifestar em três dimensões: na relação do texto lido com outros textos, na qual se efetua “a aproximação da obra lida com outras obras lidas”; na relação com o universo pessoal do leitor, pela qual ocorre as “tomadas de posição” que resultam “da experiência de alteridade que oferece a literatura e que exige do leitor um movimento de empatia, de identificação ou de

---

<sup>3</sup> Tentamos preservar ao máximo a originalidade dos escritos. Por esta razão, optamos por fazer apenas algumas adequações na ortografia e na pontuação dos textos transcritos neste trabalho para facilitar a leitura e a compreensão, no entanto não fizemos correções dessa natureza nos diários.

desdobramento”; e na relação com o mundo, que revela a apropriação pessoal do texto ao “relacionar a obra lida com a existência”. (ROUXEL, 2013b, p.175-181).

Com exceção da cópia (provavelmente pelo fato de utilizarmos uma ferramenta virtual e muitos usarem o celular como dispositivo para escreverem nela), tivemos oportunidade de ver nos diários dos participantes envolvidos nessa pesquisa todas as outras formas de apreensão das narrativas lidas e, ainda, conseguimos observar um crescimento pessoal muito grande desses jovens, ao demonstrarem, muitas vezes, posicionamentos maduros e livres de preconceitos e estereótipos:

seleção de excerto ou de citação: *“Como o amor é lindo! Antes não acreditava muito no amor, pois a relação dos meus pais não é muito boa, mas esse conto e esse poema mostram o que é o amor! Como no trechinho do poema que fala ‘que o trânsito teve mesmo de parar e ficou completamente imobilizado’, creio que essa foi uma cena muito incrível, deu pra imaginar ela acontecendo.”;*

paráfrase, reformulação ou resumo: *“É incrível pensar como julgam uma mulher trabalhadeira que pega o resto da comida no serviço pra levar pra sua casa e pros seus filhos e se pergunta se eles gostam de melão, uma mulher feliz por encontrar o ex, pai do seu filho mais velho e saber que ele tem um carinho pelo filho e mandou um beijo e descobre que aquele homem que ela um dia se apaixonou assalta o ônibus que ela está com uma arma... Ela não esperava, ela não tinha nada de valioso, nem um anel no dedo, um relógio em seu pulso, mas ela tinha um corte profundo em sua mão, se cortou com uma faca-laser que cortava até a vida. Por revolta de alguns passageiros, por não ter levado nada dela, acharam que ela estava junto aos criminosos, pois um deles ela conhecia, era o pai de seu filho. Atacaram ela até a morte... e ela preocupada em saber se os filhos gostavam de melão...”;*

comentário comum, subjetivo e espontâneo: *“Eu confesso que fiquei meio com efeito de fofura no final da aula, mesmo eu não sendo uma pessoa que se deixa levar pela fofura tão fácil.”;*

relação do texto lido com outros textos: *“Hoje a professora leu um conto chamado ‘A moça tecelã’, da autora Marina Colasanti. No começo parecia um conto de fadas daqueles da*

*Disney, com uma princesa que tudo que tecesse se tornava realidade, mas aí ela teceu o homem 'perfeito' pra ela.”;*

relação com o universo pessoal: *“O Tuca nunca tinha comido um bife, mas pro Rodrigo isso já era uma alimentação qualquer, e isso me faz pensar quantas pessoas nesse mundo nunca colocaram uma colher de arroz na boca? Ou qualquer outro alimento que pra gente é tão normal e às vezes até rejeitamos porque estamos enjoados de tanto comer. Nunca parei pra pensar nisso, é realmente um privilégio. E falando bem sério, eu conheço bem mais Rodrigos do que Tucas na minha realidade, essa história foi tão marcante que fez eu abrir bem mais a minha mente.”;*

relação com o mundo: *“Querida associar essa história a um outro caso que aconteceu recentemente: uma mulher foi estuprada e humilhada por um juiz. Mesmo não envolvendo morte, é um caso em que uma mulher fica traumatizada com o que aconteceu com ela e ainda por cima é humilhada por um juiz que deveria defender ela e em nenhum momento mediu palavras para agredi-la verbalmente. Nos dois casos temos semelhanças, nos dois casos temos mulheres agredidas, dois casos que poderiam ser diferentes, dois casos que mulheres foram injustiçadas.”;*

posicionamento maduro e livre de preconceito e estereótipo: *“Hoje a aula foi uma discussão sobre as Marias que existem, um assunto que nem sempre é notado, a gente falou das pessoas negras, sobre o quão abaixo elas estão nessa ‘pirâmide de classe social’ e o que mais me marcou é que O HOMEM BRANCO ESTÁ NO MÁXIMO DO PODER, E A MULHER NEGRA NO MÍNIMO DE TUDO. É muito triste ver que uma mulher em tudo é sempre rebaixada e pior ainda ver que a mulher NEGRA vai mais abaixo do que isso.*

*E realmente não basta não ser racista, não basta não ser, VOCÊ TEM QUE SER ANTI, antirracismo, ser anti tudo aquilo que se mostrar ser de alguma forma demonstração de ódio a uma pessoa.”.*

A leitura e o posterior registro nos diários também ajudaram esses alunos a redefinirem e reafirmarem suas próprias existências, pois, no confronto com o texto, eles leram a si mesmos e também leram os outros; ao se colocarem no lugar das personagens e

vivenciarem situações que até podem ser distantes das suas realidades, mas que os tocam como se eles mesmos experimentassem esse lugar. Por isso, foram recorrentes nos seus escritos trechos que sinalizavam o exercício da identificação, da alteridade e da empatia:

*identificação: “A história do Léo me fez lembrar a minha amizade com a AC, somos amigas há pouco tempo, mas ela é a pessoa que eu mais me sinto confortável, que eu posso soltar as minhas borboletas, realmente ela é a minha Ana Cláudia.”;*

*alteridade e empatia: “Eu li novamente o texto para ver com mais detalhes e a sensação que eu tive foi de primeiramente DESESPERO, porque me coloquei no lugar daquela mulher e no lugar dela eu não consegui pensar no que poderia fazer diante daquela situação.”.*

Além das manifestações elencadas anteriormente, ficou muito evidente para nós de que forma a participação nessa intervenção metodológica contribuiu para a formação leitora desses alunos ao definirem seus gostos e estabelecerem outra maneira de se relacionarem com a leitura literária, fundada na afetividade:

*definição de gostos: “Amei a aula de hoje e já estou toda ansiosa para a gente conhecer mais e falar mais sobre a história. Eu amei ‘A moça tecelã’, até pesquisei mais sobre e descobri que tem o livro (já quero até comprar aliás ksksks), e até já vi outros livros da escritora e amei eles também!”;*

*nova maneira de se relacionar com a leitura literária: “O conto lido na última aula com certeza mudou o jeito que penso sobre a leitura em si. A forma como é tratado assuntos polêmicos é algo incrível da autora. Nunca imaginei que esses assuntos seriam trazidos a um texto, da forma como veio, sem ao menos disfarçar todos os preconceitos e delicados assuntos. Mas isso é um ponto muito positivo da autora, esse jeito que ela nos traz a realidade à tona faz com que nossa ficha seja quebrada e vivencemos algo que nunca imaginaríamos, como ocorreu comigo.”.*

Ainda pudemos testemunhar como esses alunos-leitores preencheram as lacunas das narrativas, ao concretizarem suas leituras individuais das obras, “ignorando o que no texto

não lhes dizia respeito e apropriando-se do que leram a partir de suas inquietações pessoais” (SOUZA, 2020, p.118-119). O impacto que as obras selecionadas provocaram permitiu que, no diálogo com texto, os afetos, as emoções, a indignação, a tristeza, a raiva, a revolta, a esperança, a alegria, a satisfação e tantas outras expressões da sensibilidade do leitor fossem materializadas nos seus textos. A reação deles sobre as histórias deixaram transparecer muito de suas identidades e de como enxergam tantas situações e assuntos ali representadas:

preenchimento de lacunas: *“Algo que me surpreendeu é o jeito que a Maria lida com o corte na mão, a faca-laser é trazida até os últimos momentos de sua vida, mostra o quanto ela ficou assustada com o corte e o quanto essa faca era novidade pra ela. Quando a autora diz que as pessoas que estavam linchando a Maria estavam com facas-laser, demonstra que a dor que ela sentiu nos dois casos era a mesma.”*;

reação às situações e temas trazidos nos textos: *“Nossa, o texto de hoje não tem o que falar de tão abalada que eu estou. Incrível como as pessoas são em achar que a Maria era cúmplice do assalto que aconteceu no ônibus só porque o bandido a conhecia ou será que era porque ela é negra? [...] Eu só queria saber se depois que todos descobriram a verdade, que ela não fazia parte do assalto, o que se passou na cabeça deles por ter matado uma mulher inocente que só queria levar um recado do pai ao filho... Estou muito indignada com atitudes como dessas pessoas, fiquei muito triste por Maria, que o tempo todo só se preocupavam com seus filhos...”*.

Por último, não podíamos deixar de destacar que, apesar das dificuldades de interação que enfrentamos, o vínculo criado com a professora permitiu muitas vezes que os registros fossem, na verdade, uma conversa entre pares. Além do mais, a relação e as trocas estabelecidas entre os participantes durante os encontros foram essenciais para a elaboração dos significados dos textos e possibilitou também a constituição de uma comunidade interpretativa:

vínculo e conversa com a professora: *“Professora, muito obrigado por estar me proporcionando me expressar através da escrita e entendendo melhor outras pessoas. GOSTEI MUITO DESSE MOMENTO!”*;

relação e trocas entre alunos e constituição de uma comunidade interpretativa: *“Hoje foi um encontro bem especial, expressamos nossas opiniões sobre a história do bife e a pipoca. Todos nós chegamos à conclusão que o Rodrigo apenas subiria sua escada com o dinheiro de sua família, mas o Tuca tinha que construir ele mesmo a sua escada pra subir, como um colega disse.”*

## 5 Considerações finais

Apesar de alguns imprevistos, que fazem parte do universo da pesquisa e da prática em que estamos imersos - a escola -, não podemos deixar de enfatizar aqui a importância dos frutos colhidos durante a intervenção e, ainda, como a literatura possibilitou a esses jovens, em um momento tão delicado como o que vivemos, de isolamento social, encontrar “[...] palavras que lhes permitam dominar seus medos, sentirem-se menos sozinhos, encontrar respostas às perguntas que os atravessam. Palavras que permitam a expressão daquilo que ficava em segredo.” (PETIT, 2013, p.110).

Podemos dizer, ainda, que o encontro potencial e significativo com a literatura que almejamos no início da proposta aconteceu não só para os alunos participantes, mas também para nós, professores-pesquisadores. Ao oportunizarmos leituras, conversas e escrituras em torno das obras escolhidas, cada um de nós “[...] pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima”. (PETIT, 2008, p.43).

Portanto, julgamos que a experiência de participar dessa intervenção metodológica contribuiu significativamente para a formação leitora desses alunos, uma vez que as oficinas com os contos selecionados e o posterior registro nos diários de leitura possibilitaram que eles manifestassem suas vivências pessoais de leitura, ou seja, os prazeres e também os desprazeres que os textos lhes proporcionaram. Isso transformou a relação deles com o texto literário, “[...] reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido” (ROUXEL, 2012b, p.14).

Assim, a pesquisa fica aqui como sugestão para que cada professor possa, de acordo com a realidade de sua sala de aula, basear-se nela para planejar um novo formato para as aulas de literatura em que a expressão da subjetividade dos alunos-leitores seja o ponto central

e para que, assim, eles possam se reconhecer, reconhecer o outro e começar a “levantar a cabeça” (BARTHES, 2004) durante a leitura do texto literário.

### Referências Bibliográficas

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura segundo Wolfgang Iser. **Data Grama Zero - Revista de Informação** – v.13, n.5, artigo 04, out/12. Disponível em: <https://www.brappci.inf.br/index.php/res/v/101754>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.169-191.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996-1999. 2 v.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.53-66.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.25-38.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas, v.34, n.2, p.361-373, jul./dez, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635854>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635854>. Acesso em: 01 jun. 2020.

- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entreletras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**. n.3, 2011-2. p.47-61. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887/463>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, jan./abr. 2012a. p.272-283. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2020.
- ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, n.9, p.13-24, nov. 2012b. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em 13 jun. 2020.
- ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p.67-87.
- ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p.165-189.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013c. p.17-33.
- ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4**. Campina Grande: Abralic, 2014. p.19-35. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p.93-121.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Artigo recebido em: 06.02.2022    Artigo aprovado em: 27.03.2022    Artigo publicado em: 29.04.2022